

L'Assistant des collèges

Exercer raisonnablement le jugement porté lors de l'interprétation des résultats

Date 2008/2/11 | Sujet : Éthique

L'évaluation de l'application de la PIEA amène à porter un jugement sur la conformité et l'efficacité des pratiques prescrites et sur l'atteinte des objectifs formulés. Pour y parvenir, les évaluateurs ont pris soin de développer un devis d'évaluation et un cadre d'analyse qui ont permis d'en mesurer les concepts qui guident les pratiques d'évaluation des apprentissages dans leur collège. Mais une fois les collectes de données complétées, comment porter un jugement sur l'efficacité et sur le degré d'atteinte des objectifs de la PIEA alors que les standards n'ont pas été définis au préalable? Comment présenter les écarts entre les intentions et les réalisations? Comment se distancier de sa pratique, de sa propre vision de l'organisation? Voilà plusieurs questions pour lesquelles nous tenterons d'apporter quelques éclaircissements en présentant les attitudes à adopter.

Tout d'abord, rappelons que le jugement est un raisonnement exprimé sur la valeur de l'objet évalué, ce qui constitue une tâche difficile et exigeante en plus de comporter de lourdes conséquences sur les recommandations, lesquelles guideront les choix et les décisions de l'organisation.

Le jugement, dans n'importe quel processus d'évaluation, repose sur les valeurs suivantes : l'équité (le point de vue des acteurs est pris en considération selon les mêmes règles), l'objectivité (exempté de subjectivité...), l'impartialité (prendre du recul), la transparence (basé sur des critères connus de tous les acteurs), la cohérence (est en lien avec la question et les critères définis au départ), la rigueur (raisonnement soutenu par des instruments d'évaluation fiables et des données validées), l'honnêteté et l'intégrité.

Cela dit, l'évaluateur doit fonder son jugement sur la valeur de l'objet d'étude en tenant compte exclusivement des données recueillies et rigoureusement analysées. Il adopte une attitude neutre, ce qui permet de faire parler les données en restant à l'intérieur des balises fixées et convenues lors de l'élaboration du devis d'évaluation. Il se soucie en tout temps d'utiliser le mot juste et neutre pour interpréter ce qui se dégage de l'information produite par l'évaluation. En guise d'exemple d'une interprétation qui avancerait des propos « depuis toujours, le collège est aux prises avec une résistance des étudiants face à une telle forme d'évaluation » alors que la collecte de données ne visait aucunement à mesurer un quelconque concept d'adhésion à une mesure, serait un exemple flagrant de non distanciation vis-à-vis d'une situation. À l'inverse, une interprétation qui mettrait en évidence le fait que les étudiants sont en majorité (90 %) tout à fait en désaccord avec un énoncé formulé dans un questionnaire, s'avérerait davantage objectif.

En résumé, voici quelques pièges à éviter lors de l'interprétation des résultats :

- Des interprétations non fondées sur les résultats provenant de l'information recueillie et analysée
- Des généralisations non vérifiées (par exemple un propos tenu en entrevue)
- Le traitement de données à partir de calculs visant à mettre en valeur ou à minimiser un résultat (en additionnant les catégories de réponses d'une question, par exemple)
- L'importance donnée à un résultat parce qu'il confirme sa propre perception d'un phénomène; L'introduction de nos propres interprétations selon ce qu'on sait du collègue
- L'utilisation des formulations avec « Je » car ce terme renvoie à l'opinion personnelle (« Je suis persuadé que », « Je pense que »)
- La présence de tout autre jugement de valeur (« Il est surprenant de constater », « Cette situation est malheureuse »)

Enfin, il est sage de se référer au comité d'auto-évaluation ou à un autre collègue pour valider les interprétations et s'assurer de l'absence, autant que faire se peut, de tout jugement personnel ou de la présence de termes pouvant suggérer une quelconque subjectivité. Aussi, dans l'éventualité où l'évaluateur ou le comité jugerait essentiel de nuancer ou d'apporter des explications à un résultat « étonnant », il serait judicieux de réaliser une collecte d'informations supplémentaire, par exemple une entrevue de groupe, spécifiquement dans le but d'éclairer le jugement.

Ce texte a été rédigé en collaboration avec Madame Libérata Mukarugagi, Conseillère pédagogique au Collège Édouard-Montpetit.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=22>

L'Assistant des collèges

Les énoncés de responsabilité

Date 2007/11/17 | Sujet : Évaluation de politiques

Dans l'opération d'évaluation de l'application de la PIEA, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial souhaite que les collèges vérifient si tous les intervenants exercent leurs responsabilités telles qu'elles sont décrites dans le texte. Cela implique que, dans la PIEA, la description des responsabilités des acteurs soit claire, explicite, complète. Or, certains collèges découvrent maintenant que des énoncés de responsabilité, dans leur PIEA, expriment des valeurs ou décrivent des stratégies et qu'il leur est difficile, en conséquence d'évaluer si les personnes ou instances visées exercent ces responsabilités. Ces collèges voudront, en vue d'amender leur PIEA, resserrer l'écriture des énoncés de responsabilité de façon à les rendre plus opérationnels et évaluables à l'avenir. Le dictionnaire de l'éducation (Legendre, 2005) définit la responsabilité comme suit: «Obligation d'assumer une tâche qui nous est confiée et d'en répondre envers un mandant». Ici, la responsabilité est synonyme d'imputabilité. Une personne ou une instance est responsable, imputable, lorsqu'elle doit répondre de ses actions, de ses décisions. Implicitement, on comprend que des sanctions peuvent être mises en jeu.

D'un point de vue moral, la responsabilité consiste à être garant de ses comportements et de ceux d'un groupe et d'en accepter les conséquences. Mais dans le cadre d'une politique d'une organisation publique, la responsabilité implique la nécessité pour l'organisation de rendre des comptes à une autorité différente d'elle-même (Malenfant, page 64). Il y a ici une notion d'hierarchie. Dans une organisation, une chaîne hiérarchique est définie et tous les niveaux de responsabilité rendent compte de leurs actes auprès du niveau supérieur. Une personne sait envers qui elle est imputable et à qui elle doit rendre des comptes et cette chaîne conduit au Conseil d'administration, l'ultime responsable de l'organisation. C'est cette chaîne, dans laquelle on clarifie les responsabilités de chacun, qui donne à l'organisation la structure de son efficacité. C'est le rôle de la politique (de la PIEA dans le cas qui nous intéresse) de:

- Nommer les personnes ou instances impliquées dans cette chaîne de responsabilité
- Décrire les actions ou décisions dont on leur confie la responsabilité et dont elles devront rendre compte
- Nommer l'instance à qui elles vont rendre compte

Toute cette chaîne doit être cohérente et c'est pourquoi la CEEC dit, dans son cadre d'analyse, que le partage des responsabilités est une composante essentielle de la PIEA.

Un dernier commentaire. Plusieurs collèges incluent les étudiants dans la section « Responsabilités » de leur PIEA. Il est peut-être intéressant, dans la politique, de décrire nos attentes à l'égard des étudiants, mais il faut reconnaître que, dans le contexte précis d'une PIEA, les étudiants n'ont qu'une responsabilité morale (voir Legendre 2005) et ne sauraient être tenus imputables de ce qu'ils font ou ne font pas. Contrairement aux autres acteurs des responsabilités , les étudiants ne sont pas liés, à l'égard de l'évaluation des apprentissages, par une loi, une convention collective, un règlement. Comprenons bien la nuance : la PIEA informe les étudiants des conséquences de certains actes (plagiat, travaux remis en retard, absence aux examens, etc.), mais en aucun cas l'étudiant n'est obligé de rendre des comptes de ses actes, sous peine de sanction. Du point de vue de la gouvernance d'une organisation et d'une politique institutionnelle, l'étudiant est un client; il n'est pas membre de la hiérarchie de l'imputabilité.

Références

Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e édition. Montréal. Guérin éditeur. 2005.
Malenfant, Roméo. «La voie de l'imputabilité», dans *La gouvernance stratégique*. . 2005. Éditions D.P.R.M. 281p.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=21>

L'Assistant des collègues

L'entrevue de groupe

Date 2007/6/5 | Sujet : Méthodologie

Une entrevue de groupe (communément appelée « focus group ») est une discussion planifiée qui vise à connaître les perceptions des gens sur un sujet particulier. Elle est généralement utilisée lorsque l'objectif poursuivi est de dégager un consensus, de faire valoir les divergences d'opinions ou de faire émerger des idées nouvelles entre les membres de ce groupe.

On convient, à ce sujet, qu'une entrevue ne doit pas être un raccourci pour mener de front plusieurs entrevues individuelles. L'intérêt d'une entrevue de groupe réside non pas dans le cumul d'opinions individuelles, mais plutôt dans un discours de groupe.

La composition du groupe, le schéma d'entretien et les règles de fonctionnement de l'entrevue de groupe sont trois éléments déterminants pour permettre de créer une situation favorable à la discussion et en bout de piste, d'atteindre les objectifs d'évaluation poursuivis.

Idéalement, une entrevue de groupe réunit de 6 à 12 personnes. Toutefois, compte tenu de la réalité de certains groupes, par exemple, un petit département dans un collège, un groupe plus restreint peut être justifié, à condition qu'il soit composé de membres représentatifs de l'unité à investiguer. À l'inverse, un groupe plus grand que 12 peut avoir tendance à se fractionner en sous-groupes et ainsi décourager des membres plus introvertis à s'exprimer librement. En fait, la taille idéale pour un animateur moins expérimenté devrait se situer entre 5 et 8 participants. Aussi, l'enregistrement des entrevues est fortement conseillé. L'écoute subséquente des bandes permet non seulement de prendre un recul face à la dynamique vécue, mais permet aussi d'éviter les biais possibles inhérents à la prise de notes, quelle qu'en soit la qualité.

Le nombre d'entrevues de groupe à mener devrait tenir compte du principe de la saturation de l'information, c'est-à-dire, qu'à partir d'un certain nombre d'entrevues, aucune information nouvelle n'émerge. La collecte pourrait donc se terminer à ce moment. Toutefois, dans le contexte de l'évaluation de l'application de la PIEA, il se peut que la volonté de l'équipe d'évaluateurs soit, par exemple, de rencontrer les membres de l'ensemble des départements du collège, afin de dresser un portrait complet de leurs perceptions au regard de leurs responsabilités ou de l'efficacité de certaines règles dont l'application peut être influencée par une réalité qui leur est propre. Dans ce contexte, une telle démarche s'avérerait tout à fait appropriée.

Le schéma d'entrevue Nous vous proposons de consulter la section PARTAGE dans laquelle ont été déposés des exemples de schémas d'entrevue est l'outil de collecte utilisé pour la réalisation d'une entrevue de groupe. Il doit contenir les questions et sous-questions pour lesquelles il faut impérativement obtenir de l'information. Il doit aussi prévoir une certaine marge de manœuvre pour discuter d'aspects qui émergeront spontanément au cours des échanges.

Le schéma d'entrevue est composé de questions ouvertes. Elles doivent être formulées de manière à ce que le participant ne se sente aucunement influencé ou orienté dans sa réponse et qu'il sente qu'il peut prendre le temps nécessaire pour s'exprimer. L'agencement des questions revêt également une grande importance dans la poursuite de l'entrevue et influence le climat qui s'y installe. Il est recommandé de débiter l'entrevue avec des questions plus faciles, comportant une moins grande charge émotive. Du point de vue de l'animateur, une gestion efficace des interventions et le maintien d'un climat ouvert et harmonieux constituent son plus grand défi. Voici quelques techniques de questionnement Tiré en partie de : Gilles Valiquette, *La recherche qualitative*, Document de travail pour accompagner une session de formation, Avril 2003. pour y parvenir sans trop de peine.

La définition des termes

Tout le monde sait que les mots ne veulent pas dire la même chose pour chaque personne. Une technique utilisée consiste à demander à un informateur qui emploie un terme susceptible d'être source d'équivoque, d'expliquer ce qu'il veut dire par là.

La reformulation

La reformulation consiste tout simplement à répéter ce qu'un participant vient de dire dans le but de s'assurer qu'on a bien compris son point de vue. Il ne s'agit pas ici de répéter mot à mot mais de tenter de formuler dans ses propres mots ce que vous avez compris. Cette technique est profitable surtout lorsqu'on fait face à un participant qui éprouve de la difficulté à exprimer clairement son point de vue ou à l'inverse lorsqu'un autre participant se caractérise par une verve luxuriante et que l'essentiel de son propos se perde dans une masse de détails. La reformulation s'avère également un prétexte poli pour passer la parole à quelqu'un d'autre.

Le résumé synthèse

À la différence de la reformulation qui vise à synthétiser les propos d'une personne, cette technique consiste à résumer une partie des échanges antérieurs ou à faire la synthèse des éléments déjà apportés par plusieurs membres du groupes. Cette technique permet aussi à l'animateur de vérifier si le thème de discussion a été suffisamment couvert et, le cas échéant, il pourra alors diriger la discussion vers un autre thème.

Appel au discours personnalisé

Cette technique vise à favoriser le plus grand engagement possible chez les participants en faisant référence à leur propre vécu. Il ne s'agit donc pas de discuter à partir de concepts théoriques, mais plutôt d'illustrer leurs propos à partir de leur propre expérience. Le fait d'encourager ce type de discours et de l'accueillir positivement, en général, influence favorablement le climat au sein du groupe.

Le silence

Le rythme des interventions dans une entrevue de groupe suit généralement un tempo très variable. Il se peut donc que des moments de silence surviennent et qu'il soit tentant pour l'animateur de vouloir les combler rapidement. Cette attitude, quoique louable, peut toutefois empêcher les participants de développer mentalement leur pensée ou de gêner l'animateur pour trouver la question qui fera avancer le groupe. En cas de trop grand malaise de la part de l'animateur, des hum ou des oui peuvent permettre de réduire sa tension. À ce titre, susciter intentionnellement certains silences, nécessaires à

la réflexion, ne peut qu'enrichir la nature des propos recueillis.

L'effet caricature

Cette technique a pour effet de repositionner le participant, de le recentrer. Elle consiste à exagérer volontairement la position du participant pour l'amener à plus de nuance.

Sur ces quelques conseils, rappelons-nous que la force d'une entrevue est sa souplesse puisqu'il est possible, en tout temps, de se réajuster et de découvrir des aspects jusqu'alors inconnus d'une situation. Toutefois, sans une gestion efficace du groupe et une vision claire des objectifs poursuivis dans la collecte d'information, il est aussi possible de s'y perdre.

Cet article provient de L'Assistant des collèges

<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :

<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=20>

L'Assistant des collègues

L'analyse des données

Date 2007/6/2 | Sujet : Méthodologie

Dans le contexte de l'évaluation de l'application de la PIEA, plusieurs méthodes de recherche ont été mises à contribution selon la nature des objets d'évaluation. En effet, des données ont été collectées en analysant des documents, en réalisant des enquêtes par questionnaires et en menant des entrevues individuelles ou de groupe. Ce texte présente quelques rappels méthodologiques qui devraient permettre à tous et chacun de se retrouver dans cette avalanche de données.

Dans le contexte de l'évaluation de l'application de la PIEA, plusieurs méthodes de recherche ont été mises à contribution selon la nature des objets d'évaluation. En effet, des données ont été collectées en analysant des documents, en réalisant des enquêtes par questionnaires et en menant des entrevues individuelles ou de groupe. Afin de développer des instruments de collecte, les évaluateurs ont dû scruter à la loupe chacun des concepts impliqués et rendre leurs composantes mesurables. Un tel exercice demande une grande rigueur et un fort esprit d'analyse. Malgré tout, à un moment donné, nous risquons de perdre la vue d'ensemble de toutes ces démarches. Voici donc quelques rappels méthodologiques qui devraient permettre à tous et chacun de se retrouver dans cette avalanche de données.

Ce texte est divisé en deux parties. La première traitera spécifiquement des grandes étapes d'analyse quantitative alors que la seconde précisera quelques notions d'analyse qualitative.

L'analyse quantitative

Les données quantitatives ont, dans la plupart des cas, été recueillies par le biais de questionnaires. Le travail de présentation et de synthèse des résultats s'effectue donc en prenant en considération l'analyse conceptuelle de départ. Il s'agit, en effet, de reconstruire les critères ayant préalablement été décomposés en indicateurs, lesquels ont fait l'objet d'une ou de plusieurs questions.

La première étape consiste donc à organiser les données sous forme de tableaux. Chaque item présenté dans le questionnaire devrait avoir le sien. Les variables présentées dans le tableau sont formées des catégories de réponses identifiées. Dans la plupart des cas, les tableaux se composent de la distribution de fréquences et des proportions calculées en fonction du nombre de répondants à l'item. Les données manquantes (les répondants n'ayant coché aucune catégorie de réponse) devraient être exclues des calculs du tableau concerné.

L'étape suivante consiste à analyser et à interpréter ces résultats. Deux types d'interprétation se succèdent : statistique et théorique. L'interprétation statistique consiste à présenter objectivement le résultat chiffré, par exemple, « 95% des étudiants interrogés estiment que les enseignants les informent de tout changement dans leur plan de cours pendant la session ». On constate dans cet exemple que le résultat présenté fait référence à un aspect précis du questionnement. L'interprétation théorique, pour

sa part, vise à rattacher ce résultat aux objets de l'évaluation et y accorde un poids en rapport avec le critère mesuré « Du point de vue des étudiants, il semble que les enseignants réalisent des évaluations justes et équitables mais ne leur permettraient pas d'obtenir une rétroaction continue de leurs apprentissages ». Cette fois-ci, c'est un ensemble d'items qui a permis d'en tirer une synthèse.

L'analyse qualitative

Le recours à des méthodes de recherche qualitatives permet d'étudier des relations entre divers éléments d'une réalité et d'en comprendre les structures ou les processus. Les informations à traiter proviennent d'entrevues, de questions ouvertes dans un questionnaire ou de l'analyse de documents. N'étant pas basée sur l'utilisation de statistiques, l'analyse de données qualitatives fait plutôt appel à un raisonnement inductif. À partir de certains faits, perceptions ou opinions, l'évaluateur dégage des idées générales qui peuvent mener à une description, une appréciation ou une justification d'une situation donnée. Pour y parvenir, quelques étapes sont nécessaires.

La première étape consiste d'abord à se familiariser avec les propos recueillis en écoutant et en réécoutant les bandes audio ou vidéo ou en lisant et relisant la transcription des entrevues ou les documents consultés. Ce premier exercice permettra de repérer les aspects récurrents et d'obtenir une impression générale, soit à partir des discussions entre les individus ou, selon le contexte, en détectant des relations entre les éléments d'analyse. Le travail qui suivra consistera à regrouper les informations semblables et à dégager celles qui sont pertinentes, c'est-à-dire celles qui apportent des éléments de réponses aux questions ou qui sont en lien avec les objectifs de départ. Il est fortement recommandé d'utiliser une grille d'analyse, dans laquelle nous devrions retrouver les questions prévues au schéma d'entrevue ou les items à considérer lors de l'analyse de documents.

En ce qui concerne plus particulièrement les entrevues (individuelles ou de groupe), le but de l'analyse qualitative est de rapporter une série de propos tenus par différentes personnes dans plusieurs contextes. Il importe donc de situer ces propos du point de vue de ces personnes afin de ne pas dénaturer leur sens. La présentation des résultats devra aussi permettre de distinguer les propos recueillis et les interprétations qu'on en fait. Il est donc recommandé d'utiliser des formulations du type : « selon les personnes interrogées », « à partir des propos recueillis », etc. Il est aussi courant d'illustrer certaines interprétations de verbatim, tiré de la transcription intégrale de sections d'entrevues.

En bout de piste, une analyse riche sait tirer profit de données tant quantitatives que qualitatives. L'une permet d'en tirer des conclusions quantifiables tandis que l'autre apporte une nuance ou un complément d'information, ce qui permet de contextualiser les résultats et de leur apporter une couleur à laquelle les différentes personnes concernées par l'évaluation sauront s'identifier.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=19>

L'Assistant des collègues

L'évaluation d'une politique et le développement institutionnel

Date 2007/5/7 | Sujet : Évaluation de politiques

On l'a vu dans un texte publié ici il y a quelques semaines (Voir : « Planifier l'évaluation en se posant les bonnes questions ») : l'évaluation sert toujours à porter un jugement sur quelque chose, en vue de prendre une ou des décisions. Or, ce « quelque chose » peut être n'importe quoi : une automobile, une recette de cuisine, un résultat d'apprentissage, une œuvre artistique, une politique, un mécanisme d'application d'une politique.

Selon Payne (1994), la fonction de toute évaluation est soit formative, soit sommative. Or, l'évaluation formative, telle que décrite à l'origine par Scriven en 1967, sert à améliorer un processus, pas à sanctionner un résultat.

Si nous transposons ce concept classique à l'autoévaluation de l'application de la PIEA, l'évaluation formative implique que le collègue se donne l'occasion de porter un jugement sur l'un de ses mécanismes de gestion de la qualité : la PIEA et son application. On sait par ailleurs qu'une caractéristique essentielle de l'évaluation formative est la rétroaction. Il n'y a pas d'évaluation formative si le jugement n'est pas accompagné de commentaires constructifs destinés à guider, le cas échéant, la correction du processus.

Par son rapport d'autoévaluation, le collègue se donne une rétroaction qui inspire l'adoption des mesures correctives, s'il y a lieu.

Ce processus de développement institutionnel sera d'autant plus riche si :

- L'exercice se fait sous le signe de la transparence et de la rigueur;
 - Il implique tous les acteurs, tant lors du processus d'évaluation que lors de l'appropriation des résultats et du travail qui s'ensuit (voir à ce sujet notre texte intitulé « L'approche participative en évaluation »);
 - Il permet au collègue et à ses acteurs clé d'apprendre;
 - Il permet de développer l'expertise locale.
- Ces conditions favorisent le développement d'une culture de l'évaluation. La rétroaction qui viendra de l'extérieur (dans ce cas-ci, de la CEEC) ne fera qu'enrichir les retombées de l'exercice.

Vue et vécue dans une perspective de résolution de problèmes, l'autoévaluation contribue directement au développement institutionnel.

Toutefois, cette perspective des choses peut être entachée de perceptions contradictoires. On peut

contaminer le processus de l'autoévaluation si l'on perçoit, par exemple, que l'un des enjeux de l'évaluation serait qu'on puisse être jugé sur nos compétences. Il s'agirait là d'un enjeu qui serait perçu comme majeur. Or la documentation en évaluation nous rappelle que la perception d'enjeux personnels peut corrompre le processus d'une évaluation. Il est bien connu que, lorsque les enjeux sont majeurs, on a tendance à tricher un peu, de façon à montrer une image qui nous sera favorable.

L'évaluation de l'application de la PIEA peut être une expérience satisfaisante (nous n'irons pas aussi loin que Payne qui va jusqu'à parler des joies de l'évaluation!) si on l'effectue dans la confiance que :

- Elle constitue une zone franche dans laquelle, comme pour l'évaluation formative en salle de classe, on a droit à l'erreur sans risque d'être pénalisé;
- On n'a pas à démontrer que tous les objectifs de la PIEA sont atteints, mais on a à démontrer ce qu'on fait pour tendre vers l'atteinte des objectifs;
- On a pas à démontrer que les mécanismes de la PIEA fonctionnent tous conformément au texte de la politique, mais, plutôt, que nous prenons des mesures pour identifier et corriger les lacunes;
- Tous les acteurs, tant internes qu'externes, s'entendent pour porter un jugement sur l'application de la PIEA et pas sur autre chose, comme la compétence des gens, par exemple.

Une évaluation qui se veut aidante, au sens classique de l'évaluation formative, implique nécessairement la bienveillance, la confiance et la crédibilité. L'évalué doit avoir confiance que l'évaluateur est bienveillant et que l'évaluation sera aidante. Il en va de la transparence et, de là, de la crédibilité du processus.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=18>

L'Assistant des collèges

La préparation d'un plan d'action

Date 2007/5/7 | Sujet : Faire un rapport d'évaluation

Le rapport d'autoévaluation de l'application de la PIEA contiendra des recommandations et un plan d'action. Dans les lignes qui suivent, nous suggérons quelques caractéristiques de ces deux composantes.

LES RECOMMANDATIONS

Les recommandations, inspirées des conclusions de l'évaluation, désignent habituellement des correctifs qu'on voudra apporter à l'un ou l'autre aspect de la PIEA. Elles désignent des actions que nous envisageons de prendre. Dans tous les rapports d'évaluation et avis qui mènent au développement institutionnel, les recommandations ont généralement les caractéristiques suivantes :

1. Elles sont fondées sur une cheminement, un raisonnement, qui les annonce. Dans les rapports, on trouvera souvent les recommandations (ou actions envisagées) immédiatement après les conclusions. Certains peuvent aussi précéder les recommandations d'attendus, afin de rappeler les observations qui mènent à ces recommandations. Quel que soit le choix que vous prendrez pour écrire les recommandations, il est important que le lecteur puisse en saisir le sens et, surtout, la justification.
2. Elles doivent être écrites comme des objectifs. Les énoncés sont brefs et spécifiques, ils découlent logiquement des conclusions et désignent des actions dont on pourra éventuellement observer et évaluer les résultats. Pour ces raisons, il est suggéré que les recommandations, à l'instar des objectifs opérationnels, fassent usage de verbes d'action observables et mesurables (voir notre autre texte : « La formulation des objectifs d'une PIEA »). Il faudra donc éviter de formuler des vœux, des intentions dont on ne pourra pas mesurer l'atteinte. Par exemple : « Réfléchir à »; « Sensibiliser les enseignants à ». Si l'on veut « Améliorer » ou « Modifier », il faut que la recommandation décrive le résultat attendu de cette action. Par exemple : « Améliorer le processus de traitement des demandes de révision de notes de façon à ce que le taux de satisfaction passe à au moins 90% ».
3. Puisqu'elles engagent le collège dans des suites à donner, les recommandations doivent avoir l'aval des acteurs concernés, dans les instances pertinentes. Il est donc suggéré qu'elles fassent l'objet d'une validation sur plusieurs dimensions :
 - a. Leur pertinence
 - b. Leur degré de priorité
 - c. Leur réalisme
 - d. La capacité à les réaliser dans un échéancier raisonnable
 - e. La responsabilisation pour leur mise en œuvre et la reddition de compte

LE PLAN D'ACTION

Dans son cadre d'analyse sur l'évaluation de l'application des PIEA, la CEEC annonce qu'elle s'attend à retrouver, dans nos rapports d'autoévaluation, un plan d'action². Au terme de la démarche

d'autoévaluation, le collège élabore un plan d'action en vue d'apporter les améliorations souhaitées.

Selon la CEEC, le plan d'action doit avoir les caractéristiques suivantes :

1. Le plan d'action est intégré au rapport.
2. Il est en lien avec les résultats de l'autoévaluation et reprend les recommandations (ou actions envisagées) du rapport d'autoévaluation.
3. Le partage des responsabilités est précisé. Les personnes ou instances responsables de la mise en œuvre de chaque recommandation sont nommées.
4. Un calendrier de réalisation est précisé et, le cas échéant, les actions sont classées par priorité.
5. Les actions adoptées sont de nature à améliorer l'application de la PIEA.
6. Le plan d'action doit avoir fait l'objet d'une consultation auprès des instances et des groupes concernés.
7. Certaines actions ont déjà été entreprises et/ou réalisées³.

En plus de ces caractéristiques attendues par la CEEC, nous suggérons que les recommandations et le plan d'action aient les qualités suivantes :

1. Le plan d'action est de portée institutionnelle : il engage les acteurs de divers niveaux de l'établissement et a reçu l'aval des instances décisionnelles de l'établissement.
2. les recommandations sont choisies pour leur valeur stratégique : elles devraient contribuer au développement du collège et s'inscrire dans l'esprit du plan stratégique de l'établissement.
3. Un rapport de suivi est remis à la commission des études régulièrement pendant l'échéancier de réalisation du plan d'action.
4. le plan d'action est réaliste et pertinent, mais pas trop ambitieux. Il doit être réalisable dans un délai raisonnable, sans devenir démobilisant.

On pourra trouver utile de présenter le plan d'action sous forme de tableau. On y trouverait, par exemple, les colonnes suivantes :

- Énoncé de la recommandation
- Personne ou instance responsable
- Échéancier de réalisation

Si le nombre de recommandations est élevé, certains collèges choisissent d'inclure, dans le tableau, une indication du niveau de priorité.

NOTES :

- 1) La CEEC réfère aussi au concept d'actions envisagées.
- 2) CEEC. Cadre d'analyse. Évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). Juin 2006. Dans ce document, on trouve indifféremment « plan de suivi » et « plan d'action », comme synonymes. Certains collègues préfèrent dire « plan de travail ».
- 3) La CEEC s'attend à ce que les collègues soient proactifs et se mettent à l'ouvrage dans les meilleurs délais. À notre avis, il ne faudrait pas se surprendre que la CEEC, lors de ses visites dans les établissements, cherche à lire des traces de ce plan d'action dans le plan de travail 2007-2008 du collège.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=17>

L'Assistant des collèges

La formulation des objectifs d'une PIEA

Date 2007/5/7 | Sujet : Faire un rapport d'évaluation

La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages se fonde sur des objectifs. Ceux-ci servent à la structurer et à annoncer au lecteur les résultats qui seront attendus de l'application de la politique. Puisqu'on voudra évaluer l'atteinte de ces objectifs, il faut que ceux-ci soient formulés de façon opérationnelle (Legendre, 2005).

En éducation, on trouve parfois des énoncés d'objectifs qui sont très larges, très généraux. Ces objectifs sont si vastes qu'ils constituent des énoncés de valeurs, des v u x. À l'inverse, on trouve aussi des objectifs si détaillés, si petits, qu'ils s'apparentent à des tâches. Selon David A. Payne (1994; voir la section RÉFÉRENCES), il faut trouver un équilibre dans l'écriture des objectifs d'une politique. Ils doivent être « visibles », pas trop généraux, pas trop spécifiques.

Pour que les objectifs d'une politique soient utiles et qu'on puisse en évaluer l'atteinte, ils doivent être écrits selon certains critères de qualité. Les énoncés d'objectifs doivent :

- avoir du sens : ils sont brefs, clairs, explicites, pertinents.
- désigner des résultats attendus : ils débutent par un verbe d'action observable et évaluable. Le choix du verbe d'action est très important. Celui-ci doit renvoyer à une action observable. Le verbe d'action focalise l'action dans une direction donnée.
- être pertinents : ils sont en lien évident avec les finalités de la politique, ils sont porteurs d'action, ils contribuent explicitement au développement de pratiques de qualité.
- être réalistes : le lecteur doit comprendre que l'objectif peut être atteint dans un délai et entraînant une dépense d'énergie raisonnables.

S'il était utile que deux niveaux d'objectifs soient écrits, on pourrait choisir d'énoncer un objectif général et des objectifs spécifiques (Legendre, 2005). Dans ce cas, seuls les objectifs spécifiques seront observables et évaluables, mais on doit voir qu'ils sont cohérents avec l'objectif général. Pour le choix des verbes d'action, les auteurs recommandent de s'inspirer des listes de verbes opératoires qu'on retrouve dans les taxonomies d'objectifs d'apprentissage, dont celle de Bloom. On retrouve ces verbes auprès de diverses sources, notamment le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, pages 953 à 958) ou l'encyclopédie en ligne WIKIPEDIA (voir : http://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom).

L'observation de nombreuses PIEA montrent que la plupart des énoncés d'objectifs désignent des résultats attendus. Ces objectifs sont réalistes, atteignables, observables et évaluables. Par exemple : « Rendre publiques et transparentes les règles et procédures qui régissent l'évaluation des apprentissages

» ou « Préciser les responsabilités des intervenants ».

D'autres objectifs, toutefois, désignent des valeurs, des intentions, des vœux. Par exemple : « Assurer le développement des pratiques d'évaluation des apprentissages ». Ou « Attester la valeur des diplômes ». Certains objectifs désignent des résultats, mais trop vagues ou trop éloignés du terrain. Par exemple : « Avoir une attitude responsable à l'égard de l'évaluation ». Certains verbes donnent lieu à des objectifs difficilement réalistes : « Garantir l'équité dans l'évaluation ». Le verbe « garantir » est porteur d'engagements très élevés et il n'est peut-être pas réaliste de s'attendre à ce qu'un collègue ait un tel contrôle de toutes les variables en jeu qu'il puisse assurément garantir un tel résultat. Il serait plus réaliste de dire : « Favoriser l'équité dans l'évaluation ».

Il faut écrire un énoncé d'objectif en se rappelant que, tôt ou tard, nous aurons à évaluer l'atteinte de l'objectif. Si on veut voir si l'objectif est atteint, il faut qu'il soit observable et mesurable. Certains énoncés d'objectifs n'ont pas les qualités qui permettent d'évaluer s'ils sont atteints, étant trop vagues, trop loin de l'action, irréalistes ou ambigus. C'est pourquoi il est possible que certains objectifs de PIEA s'avèreront difficiles, voire impossibles à évaluer et qu'en conséquence des collègues concluront peut-être qu'il y a lieu de reformuler ces objectifs lors d'une mise à jour de leur PIEA.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=16>

L'Assistant des collègues

La recherche qualitative : sa méthode, quelques instruments.

Date 2007/3/8 | Sujet : Autre

Les méthodes de recherche qualitative collectent et traitent des données non numériques. Elles privilégient le contexte de la découverte plutôt que celui de la vérification. La recherche qualitative permet, en fait, de découvrir des aspects de la réalité qui seraient passés inaperçus dans une recherche quantitative.

Le but ultime de ce type de recherche n'est pas de produire des résultats généralisables mais plutôt de dégager de nouvelles informations en lien avec le phénomène étudié Lamoureux, Andrée, p. 39. À ce titre, le chercheur ou l'évaluateur se doit d'être prudent lors de l'analyse des résultats. Il ne devra, en aucun cas, prétendre que les propos ou les données recueillies sont le reflet des visions de tous les acteurs ciblés à moins d'interroger l'ensemble des membres formant un groupe précis.

La recherche qualitative dispose de plusieurs méthodes de collecte. Dans le cadre de l'évaluation de l'application de la PIEA, nous vous en suggérons deux : L'analyse documentaire et l'entrevue (individuelle ou de groupe).

L'analyse documentaire Certains auteurs nomment cette méthode "Analyse de contenu".

Tout d'abord, la méthode d'analyse documentaire consiste à tirer des informations de productions écrites, sonores, visuelles ou audiovisuelles. Il peut s'agir, par exemple, de relever des propos tenus en réunion, d'éléments d'un programme, d'une politique, d'un plan de cours ou encore de directives à l'intention d'un groupe en particulier ou même de documents comportant des données budgétaires. Le traitement des informations se fait, selon les besoins, à l'aide d'une grille d'observation ou d'une grille d'analyse. La sélection des documents à analyser sera, dans ce contexte, réalisée en prenant pour appui la nature des données à traiter et les objectifs poursuivis. Par exemple, dans le cas où l'on voudrait analyser le contenu de plans de cours, il s'agira d'en sélectionner un certain nombre en tenant compte d'une ou de plusieurs variables, selon le besoin, telles le type de programme, sa place dans le programme, l'enseignant attribué, etc. De façon générale, le nombre de documents à étudier tient compte du principe de la saturation de l'information, c'est-à-dire, qu'à partir d'un certain nombre de documents, nous ne sommes plus en mesure d'y puiser de nouvelles informations. L'examen des documents se termine donc à ce moment. Les résultats obtenus suite à la collecte serviront à identifier des forces et des faiblesses au regard des éléments analysés et constitueront le point de départ vers la recherche de solutions à envisager. Bref, les données issues d'une analyse documentaire à partir d'un corpus de documents ne peuvent prétendre être le reflet de l'ensemble des documents de même nature au sein de l'organisation.

L'entrevue

L'entrevue s'avère un choix judicieux lorsqu'il s'agit d'aborder des domaines méconnus, d'établir des faits, de préciser les raisons expliquant un comportement, de comprendre certaines significations, d'identifier des pistes de réflexion ou encore, dans notre contexte, de relever certains modes de fonctionnement d'équipes ou vérifier le niveau d'adhésion des individus à une mesure proposée. L'entrevue sera menée de façon individuelle lorsqu'on désire connaître la perception d'individus en particulier ou en groupe, lorsque c'est le point de vue d'une équipe que l'on désire recueillir ou les aspects d'un problème qui font ou non consensus qu'on désire mettre en évidence. À ce sujet, l'entrevue de groupe ne doit pas être menée de façon à collecter une série d'informations d'ordre individuel mais plutôt de façon à partager et confronter des points de vue. Pour la sélection des individus à interroger, Lamoureux précise que le chercheur ne forme pas un échantillon de participants représentatifs de la population mais choisit plutôt certaines personnes de façon délibérée, en fonction de ce qu'il veut explorer. Idem. Dans le cas de l'évaluation de l'application de la PIEA, il pourrait s'agir d'interroger des membres de quelques départements ou programmes pour répondre à une question de recherche particulière mais, il pourrait aussi s'avérer nécessaire de rencontrer, par exemple, l'ensemble des coordonnateurs si une autre question de recherche l'exigeait. Finalement, l'analyse des entrevues sera faite sous forme de compte rendu mettant en évidence les aspects ayant fait consensus auprès des personnes interrogées ainsi que les propos qui s'y sont écartés. Encore une fois, le nombre d'individus ou de groupes à rencontrer tiendra compte, si nécessaire, du principe de saturation de l'information.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=15>

L'Assistant des collègues

Le prétest d'un questionnaire

Date 2007/3/8 | Sujet : Autre

Au même titre qu'un technologue de la santé doit calibrer ses appareils avant de faire ses analyses, un "technologue de l'évaluation" doit s'assurer de la fiabilité de ses instruments de mesure. Pour ce faire, deux étapes sont nécessaires.

Tout d'abord, présenter le questionnaire à un ou quelques collègues et si possible, à un expert en enquête et sondage. Ces personnes pourront vous fournir une première rétroaction sur le contenu et la formulation des items de l'instrument. Il s'agira ensuite d'administrer l'outil à quelques individus issus de la population cible en insistant sur les points suivants :

- La compréhension des questions et des termes utilisés.

L'exercice consistera à identifier au préalable des termes, des questions ou des catégories de réponses qui peuvent potentiellement présenter une ambiguïté. Après avoir laissé le répondant remplir le questionnaire, il s'agira de l'interroger sur sa compréhension de ces éléments. Il ne faut pas miser sur le fait qu'il identifiera de lui-même tous ceux qui peuvent potentiellement être ambigus. Il pourrait s'imaginer comprendre ou encore n'avoir qu'une vue d'ensemble du questionnaire. Il est donc plus sûr de lui poser la question directement et juger de sa réponse. Par exemple, lui demander directement ce qui signifie pour lui les termes équité et critères d'évaluation ou encore, quelle distinction fait-il entre les choix de réponses proposés.

- La pertinence des questions et la complétude des aspects abordés.

Le prétest du questionnaire est aussi l'occasion de s'assurer que les questions présentées sont pertinentes et effectuent un bon tour d'horizon de la problématique étudiée. Les commentaires recueillis à ce sujet permettront à l'évaluateur soit de se questionner sur la pertinence de la question ou de préparer à justifier la présence d'un item.

- La logistique de passation

Pour vérifier le bon fonctionnement du mode de passation du questionnaire, il va s'en dire que les conditions réelles de passation devront, autant que possible, être reproduites lors du prétest. À ce titre, un questionnaire administré électroniquement devrait aussi être pré testé de cette façon. Ce sera l'occasion de détecter tout problème d'accès et de s'assurer de la convivialité de l'interface utilisée. Il est aussi conseillé de mesurer le temps nécessaire aux répondants pour remplir le questionnaire. Nous pourrions ainsi en informer les répondants lors de la collecte.

Finale­ment, le nombre d'individus à solliciter pour le prétest varie selon le moment où la saturation des informations est atteinte. À partir du moment où aucune nouvelle information n'est recueillie, nous pouvons cesser d'interroger de nouvelles personnes. Habituellement 4 ou 5 individus par catégorie de répondants suffisent. Aussi, les personnes ayant participé au prétest devraient normalement être exclues de la population ciblée pour la collecte ultérieure.

Cet article provient de L'Assistant des collègues
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=14>

L'Assistant des collèges

L'approche participative en évaluation

Date 2007/3/8 | Sujet : Gérer et structurer un processus d'évaluation

Toute démarche institutionnelle d'évaluation peut constituer une excellente occasion d'adopter une approche participative. Une telle approche favorise non seulement la qualité et la crédibilité du processus d'évaluation, mais elle contribue au développement de l'établissement. L'approche participative consiste à solliciter la collaboration et la participation active de personnes représentant la communauté concernée, pour l'ensemble ou une partie d'un processus. Dans un processus d'évaluation, on effectue une collecte de données en consultant les gens. L'approche participative va plus loin car elle implique des représentants de la communauté dans la gouverne du processus.

Un comité consultatif de l'évaluation peut être mis sur pied pour encadrer l'ensemble du processus de rédaction du devis d'évaluation, de supervision des opérations de collecte et d'analyse des données, de rédaction du projet de rapport d'évaluation ainsi que du projet de plan de travail sur les suites à donner à l'évaluation. Ce comité est composé d'au moins une personne représentant les divers groupes concernés. Puisque la PIEA est une politique concernant la qualité de la formation, le comité consultatif relève de la commission des études et doit y rendre compte de ses travaux, suivant les mécanismes en vigueur dans chaque établissement. Le comité fonctionne en général par consensus.

À l'instar des processus recommandés en matière de gouvernance stratégique (voir Malenfant, R.), une évaluation de politique gagnera beaucoup en valeur ajoutée si elle est gouvernée, validée et adoptée selon une approche participative dans la communauté concernée. Les personnes qui y participent sont choisies pour la pertinence de leur contribution et l'éclairage original et riche qu'elles peuvent apporter. Ainsi, la contribution de chacun constitue une valeur ajoutée à l'ensemble.

Le fait d'impliquer plusieurs enseignants et autres employés, non seulement dans la collecte des données mais aussi dans la gouverne du processus d'évaluation, aura des conséquences heureuses. Le processus d'autoévaluation contribue alors à créer ou à entretenir une culture de l'évaluation dans le collège. Aussi, cela amène plusieurs personnes à partager une réflexion non seulement sur le projet d'évaluation mais aussi sur l'objet de l'évaluation: la politique elle-même et son sens pour l'établissement. On sait qu'une politique sera appliquée et respectée si elle est connue, comprise et acceptée par le milieu. Lorsqu'un collège sollicite la contribution d'employés représentatifs de la communauté dans la réflexion sur une politique et sur le processus d'évaluation de cette politique, on enrichit le processus et on contribue à ce que cette politique soit comprise et crédible.

Une évaluation de politique qui est menée selon une approche participative donne des résultats qui influencent positivement le climat organisationnel, la validité du rapport d'évaluation, les suites qui doivent être données à l'évaluation et l'engagement de la communauté.

Malenfant, Roméo. *La gouvernance stratégique. La voie de l'imputabilité*. 2005. éditions D.P.R.M. 281p.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=13>

L'Assistant des collègues

Type d'échantillonnages pour la réalisation d'une enquête ou d'un sondage

Date 2007/2/27 | Sujet : Méthodologie

Dans un monde idéal, nous aurions suffisamment de temps et de ressources pour recueillir le point de vue de l'ensemble des membres d'une population. Notre réalité ne nous permet toutefois pas d'atteindre cet idéal. C'est pourquoi différentes méthodes d'échantillonnage ont été élaborées en tenant compte des divers contextes de recherche et des objectifs poursuivis.

La constitution d'un échantillon permet donc de sonder un nombre limité d'individus qui s'exprimeront au nom de d'autres individus qui possèdent des caractéristiques qui leur sont communes. À ce titre, on considère qu'un échantillon est représentatif de la population lorsque ses caractéristiques (ex. âge, sexe, domaine d'études, etc.) sont comparables.

Les méthodes d'échantillonnage se classent dans deux catégories: les échantillons probabilistes et les échantillons non-probabilistes. Grossièrement, les échantillons probabilistes permettent de généraliser les résultats à l'ensemble de la population étudiée alors que les échantillons non-probabilistes ne permettent pas nécessairement de le faire.

Les échantillons probabilistes

Certains critères sont essentiels pour la construction d'un échantillon probabiliste. Les deux principaux étant :

1. La connaissance de la taille et des principales caractéristiques de la population (nombre d'étudiants, programmes de formation, cheminement réalisé, etc.)
2. La sélection au hasard des individus.

Voici les types d'échantillons les plus souvent utilisés dans le cadre de travaux d'évaluation.

L'échantillon aléatoire simple

Le tirage se fait au hasard directement sur la base de la population. Chaque individu a donc une probabilité égale d'être sélectionné. En pratique il s'agirait par exemple, de tirer, à partir de la liste de l'ensemble des étudiants, un nombre précis d'individus et ce, sans tenir compte de leurs caractéristiques (la technique du chapeau).

L'échantillonnage stratifié

Cette méthode d'échantillonnage permet de créer des sous-groupes, ou des strates, qui rassemblent les individus autour de certaines caractéristiques qui leur sont communes. Un échantillon y est ensuite tiré au hasard (échantillon aléatoire simple). On pourrait par exemple, sectionner notre population étudiante en fonction de leur secteur d'études à savoir, pré-universitaire, technique et formation continue. Par la suite un nombre prédéterminé d'étudiants seraient tirés au hasard pour chacun des secteurs. Il s'agirait ensuite de contacter directement tous les étudiants dont le nom a été pigé pour solliciter leur participation. Ce sont donc ces derniers qui composeraient l'échantillon de départ.

L'échantillonnage par grappe

Ce type d'échantillon se rapproche de l'échantillon stratifié. La différence concerne toutefois les éléments de l'échantillon. Il ne s'agit pas dans ce cas de sélectionner au hasard des individus à l'intérieur d'un groupe mais plutôt de tirer au hasard des groupes et l'ensemble des individus qui le composent. Le secteur d'études pourrait par exemple demeurer notre critère d'échantillonnage mais on y effectuerait, cette fois, le tirage de groupes-cours plutôt que d'individus répartis à l'intérieur de chacun des secteurs.

Les échantillons non-probabilistes

Un échantillon non-probabiliste peut être un choix pertinent lorsque l'objectif de la recherche n'est pas de généraliser à l'ensemble de la population les résultats obtenus. Il n'en demeure pas moins que les résultats s'avèrent généralement tout à fait valables. Cette méthode d'échantillonnage peut être appropriée dans le cas, par exemple, où on voudrait explorer les forces et les faiblesses d'une nouvelle activité, tester un nouveau service ou mesurer le niveau de difficulté d'un examen.

L'échantillonnage par quotas

L'échantillonnage par quotas consiste à reproduire, selon une taille préétablie, le poids de certaines caractéristiques de la population (ex. programme d'études, âge des étudiants, nationalité d'origine, etc.). Par exemple, si on désire reproduire, dans un échantillon de 200 individus, les proportions d'étudiants pour chacun des programmes offerts dans un collège et selon un nombre précis de répondants, nous mettrons fin à la collecte des données auprès d'un groupe lorsque cette proportion sera atteinte et nous la poursuivrons auprès des autres groupes jusqu'au quota prévu.

L'échantillonnage accidentel

Qui ne s'est pas fait, un jour, arrêter sur la rue ou dans un centre d'achats pour répondre à un questionnaire? Voilà la technique de l'échantillon accidentel. Il s'agit de se placer à un lieu à un moment précis et solliciter la participation des passants ou des occupants. Cette méthode est certes peu contraignante mais ne permet pas réellement de contrôler les caractéristiques des individus sollicités ni d'exercer quelque contrôle sur la représentativité des répondants et sur les biais qui peuvent y être introduits.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :

<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=12>

Désolé, l'article sélectionné n'existe pas.

Si la page ne se recharge pas automatiquement, merci de cliquer [ici](#)

L'Assistant des collèges

L'autonomie des collèges en matière d'autoévaluation

Date 2007/2/20 | Sujet : Faire un rapport d'évaluation

Lors de récents contacts avec les commissaires de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), les directions d'études des cégeps ont eu l'occasion de vérifier l'accord de sa présidente, madame Nicole Lafleur, avec le concept de l'autonomie des collèges dans le cadre des opérations d'évaluation conduite par la CEEC. Certains se sont interrogés sur le sens et la portée de cette autonomie. C'est pourquoi il convient d'en délimiter les contours.

À l'occasion d'une opération d'évaluation, comme celle qui porte sur l'autoévaluation de l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), chaque collège évalue l'application de sa propre politique. Celle-ci comporte des objectifs qui lui sont spécifiques, définit des responsabilités particulières et comporte des règles, des modalités de fonctionnement et des définitions qui lui sont propres. En outre, en fonction de ses ressources, de ses priorités institutionnelles et de ses orientations concernant le développement pédagogique, le collège choisit de privilégier certains questionnements. Sur le plan méthodologique, c'est-à-dire en ce qui concerne l'approche méthodologique privilégiée questionnaires ou entrevues, choix de méthodes d'investigations ou d'examen, approche documentaire, etc. le collège peut également faire des choix importants. Tous ces aspects font partie de son champ d'autonomie, c'est-à-dire que le collège est appelé à faire des choix et à privilégier des approches qui lui sont propres et que la CEEC respectera en autant qu'on réponde à ses questions, qu'on respecte ses critères d'évaluation et qu'on présente une approche méthodique et structurée menant à une démonstration raisonnable et à un plan d'actions correctives au besoin.

Les objectifs et modalités de la PIEA

Il convient de s'interroger sur la nature des objectifs que comporte une PIEA. À l'observation, il semble qu'on retrouve sous ce vocable au moins deux types d'objectifs: des objectifs opérationnels et des objectifs de principe. Si les premiers peuvent faire l'objet d'une évaluation, ce n'est pas le cas des seconds qui représentent plutôt des valeurs ou de grands principes, certes louables mais à peu près impossible à relier à des indicateurs précis.

Prenons un exemple fictif pour illustrer notre propos. Supposons qu'une PIEA veuille assurer la « transparence des critères d'évaluation ». On peut vérifier l'atteinte relative de cet objectif, par exemple, en examinant si les plans de cours ou les outils d'évaluation annoncent à l'avance ces critères aux élèves de manière compréhensible pour eux et que les enseignants appliquent adéquatement leurs grilles critériées lors des évaluations de travaux. Par contre, si la PIEA affirme poursuivre un objectif « d'équivalence des évaluations, peu importe le cours ou le professeur impliqué », on voit aisément qu'il sera extrêmement difficile, voire impossible, d'atteindre un tel objectif et que la vérification du degré de cette atteinte mobiliserait des ressources hors de proportion avec l'intérêt d'une telle évaluation. Le

collège en question pourrait alors envisager de revoir cet objectif de principe afin de le poser comme une valeur générale et, de manière plus réaliste, de formuler un nouvel objectif en ce qui concerne l'équivalence des évaluations comme : « assurer une équivalence relative des évaluations pour un même cours, par l'utilisation d'une grille d'évaluation critériée commune ». Bref, nous aurons intérêt à formuler les objectifs de nos PIEA de manière opérationnelle, c'est-à-dire vérifiable.

De plus, un collège peut décider de se concentrer sur certains objectifs qui lui paraissent plus importants et de recommander la reformulation des autres. Il peut également choisir les principales modalités qui feront l'objet d'une évaluation plus fouillée, alors que d'autres resteront à l'arrière-plan et feront l'objet d'une évaluation sommaire. Il peut se concentrer sur certaines règles qui lui semblent d'une meilleure portée. Tous ces choix sont possibles en autant qu'ils sont expliqués et justifiés adéquatement.

Priorités institutionnelles et affectation de ressources

Un autre ordre de considérations doit aussi être regardé. Un collège ne peut pas consacrer toutes ses ressources à la seule autoévaluation de la PIEA, car il doit également poursuivre l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), implanter de nouveaux programmes élaborés par compétences, accueillir et former ses nouveaux enseignants, etc. Chaque collège dispose de ressources plus ou moins limitées et travaille à la mise en oeuvre de son Plan stratégique de développement (PSD), à son Plan de réussite éducative, à son Plan d'action annuel. Tous ces documents comportent des orientations institutionnelles spécifiques qui peuvent donner lieu à une priorisation particulière des opérations d'évaluation en fonction d'échéances qui sont propres à chaque collège. C'est pourquoi certains aspects de la PIEA pourraient être évalués en priorité en raison de ces orientations institutionnelles. Dans certains département d'enseignement, si une autoévaluation a été réalisée récemment, ou est en cours, et comporte un examen des modalités d'évaluation des étudiants, il se pourrait qu'on choisisse d'y consacrer moins d'énergie dans le contexte de l'autoévaluation de l'application de la PIEA, afin de fouiller plus avant une autre problématique. C'est encore une fois au collège d'expliquer et de motiver ses choix adéquatement.

Une évaluation utile à l'évolution d'un collège

On évalue pour évoluer. La CEEC, suite à sa tournée des établissements collégiaux, s'est déclarée soucieuse que les opérations d'évaluation qu'elle commande aux collèges leur soient utiles en fonction de leur propre dynamique de développement. Encore là, la question du choix se pose. De fait, le collège doit évaluer en fonction de ses ressources et de ses priorités, quelles dimensions de l'autoévaluation sont les plus prometteuses. Si on investit une grande quantité d'énergie sur un aspect qui n'a aucune chance d'évoluer dans les trois années à venir, on peut se demander si le jeu en vaut la chandelle! Par contre, imaginons la même énergie investie adéquatement sur des aspects qui ont des chances de déboucher sur un plan d'action positif et d'apporter rapidement des résultats concrets et une amélioration de l'application de la PIEA; ces aspects méritent probablement une grande attention, même s'ils sont plus modestes. Cette évaluation doit prendre en compte la dynamique interne d'un collège : les attentes et besoins, les problèmes perçus par les intervenants, les zones de résistances, les susceptibilités, les enjeux politiques entourant les tâches et les perceptions d'ingérence, sa gestion propre du changement. Si un département a déjà pris conscience d'une lacune et souhaite améliorer ses pratiques, les chances de succès augmentent et il est certainement approprié de les appuyer en examinant plus précisément leur problématique d'évaluation et ensuite de leur donner un soutien, du perfectionnement collectif, par exemple. Ces considérations montrent que l'autoévaluation de l'application des PIEA ne doit pas être un exercice purement théorique, sa méthodologie relève pour une part de la recherche-action.

Conclusion

Bref, les collèges disposent d'une grande autonomie en matière d'autoévaluation. Ils seraient bien inspirés de s'en prévaloir pour que l'opération d'autoévaluation en cours puisse servir de levier de développement pédagogique. La finalité de cette vaste commande de la Commission ne consiste-elle pas à témoigner de la qualité des évaluations des étudiants et donc de la valeur de la sanction des études ? Les collèges peuvent aussi viser l'amélioration de leurs pratiques d'évaluation et la clarification des objectifs et des modalités d'application des *Politiques d'évaluation des apprentissages*.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=10>

L'Assistant des collègues

L'efficacité de la PIEA

Date 2007/2/12 | Sujet : Méthodologie

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial nous demande de porter un jugement sur l'application de nos PIEA. De plus, la Commission nous oriente directement sur un objet d'évaluation : l'atteinte des objectifs.

La CEEC nous demande d'évaluer l'efficacité des PIEA à partir de trois critères. Le lecteur est invité à consulter, dans cette section, le texte de Marie Audet : Quoi et comment évaluer? On y retrouve une définition du concept de critère. Ce concept est traité, aussi, dans Gaudreau, Louise, *Évaluer pour évoluer. Les indicateurs et les critères* (2001)., dont celui de l'efficacité. Les deux autres critères sont : la conformité et la mise en œuvre et l'efficacité des modalités de reconnaissances des acquis, des dispenses, des équivalences et des substitutions. En affirmant qu'une politique sera efficace si elle atteint ses objectifs. Cela constitue une cible de choix puisque les dictionnaires définissent généralement le concept d'efficacité par l'atteinte des objectifs (voir Legendre, 2005; divers dictionnaires dont le Petit Robert) .

Mais comment un collègue pourra-t-il mesurer l'atteinte des objectifs de sa politique? Il nous semble que deux pistes peuvent être suggérées : la **perception** et les **moyens** mis en œuvre.

1. La **perception**:

Le collègue rappelle les objectifs de sa PIEA et mesure la perception qu'ont divers groupes sur le degré d'atteinte de ces objectifs. Prenons, par exemple, un objectif fréquemment présent dans les PIEA : « Favoriser des évaluations justes et équitables ». On ne pourra sans doute pas prouver avec toute la rigueur scientifique que cet objectif est atteint ou à quel degré il l'est. Toutefois, on pourra mesurer la perception que l'on a de l'atteinte de cet objectif. À cette fin, on interrogera des étudiants, des enseignants, des membres de la direction. Chacun de ces groupes sera sollicité dans le cadre d'échantillons représentatifs et avec des méthodes pertinentes et adéquates (questionnaires, focus group, entrevues, etc.). Ici, les notions d'échantillonnage et de méthodologie d'enquête seront utiles aux chargés de projets.

2. Les **moyens**:

On peut convenir que certaines conditions préalables sont susceptibles de favoriser que les objectifs d'une PIEA seront atteints. Par exemple, pour qu'une PIEA atteigne ses objectifs et qu'elle soit jugée efficace, elle doit être:

1. **connue**, comprise et acceptée par les intervenants qui ont à l'appliquer.
2. **appliquée** par la direction, par les enseignants, par les comités de programme, par les professionnels, etc.

À cette fin, le collège pourrait démontrer qu'il prend des moyens qui favorisent l'atteinte des objectifs. Il pourrait décrire ce qu'il fait pour que la PIEA soit connue, comprise, acceptée et appliquée. Par exemple, le collège pourrait démontrer comment les articles de la politique sont appliqués par la direction, les enseignants, les départements, les comités de programme, et toute autre instance qui aurait une responsabilité dans l'application de la politique.

Le collège pourrait décrire et commenter les mécanismes d'application de la PIEA ainsi que les processus de supervision de l'application de ces mécanismes. Enfin, le collège pourrait décrire comment sa PIEA se reflète fidèlement dans les plans de cours et dans les pratiques d'évaluation. À cet effet, le collège pourrait montrer comment il s'assure que la PIEA se reflète adéquatement dans les pratiques pédagogiques, notamment en présentant et en évaluant l'efficacité de ses outils d'analyse et d'adoption des plans de cours.

Pour poursuivre avec l'exemple de l'objectif : « Favoriser des évaluations justes et équitables », la direction pourrait, entre autres, décrire le processus de révision de notes et commenter les résultats de l'exercice, par les étudiants, de leur droit à la contestation d'une note.

Mais il ne serait sans doute pas suffisant que la direction seule fasse cette démonstration. Les enseignants, les étudiants, les professionnels pourraient apporter des éclairages pertinents si on leur demande de donner leur perception sur les moyens mis en place pour que la PIEA soit connue, acceptée, appliquée. Ici aussi, la perception, mesurée par des méthodes et outils adéquats, jouera un rôle important.

En résumé, on pourra porter un jugement sur l'efficacité de la PIEA en passant par l'évaluation de l'atteinte de ses objectifs. Et pour évaluer cela, on pourra prendre deux moyens qui nous semblent complémentaires:

1. Mesurer la perception de l'atteinte des objectifs;
2. Décrire et évaluer les moyens que le collège met en œuvre pour favoriser que les objectifs sont atteints.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=9>

Planifier l'évaluation en se posant les bonnes questions

Date 2007/2/12 | Sujet : Gérer et structurer un processus d'évaluation

Dans les lignes qui suivent, nous souhaitons suggérer que certains pourraient se faciliter le travail en adoptant une approche méthodique de planification de l'évaluation. Cette approche nous est inspirée de la logique du processus de l'évaluation. Cette logique est la même, quel que soit l'objet de l'évaluation. On pourra la transposer dans n'importe quelle situation d'évaluation : évaluation des apprentissages, évaluation de programmes, évaluation de politiques, etc. Cette approche méthodique est applicable même dans la vie courante, par exemple dans l'évaluation d'une automobile qu'on voudrait acheter. Le fondement de cette approche méthodique réside dans la définition de l'acte d'évaluer. Selon De Ketele (1980), évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision. De Ketele, J.M. *Observer pour éduquer*. Berne. Peter Lang. 1980. 214 p.. De nombreux autres auteurs définissent l'évaluation, chacun à leur manière, en mettant en jeu, comme c'est le cas dans la définition de De Ketele, un processus à trois temps :

1. Mesurer
2. Évaluer
3. Décider

Revoyons ces trois temps, en s'inspirant de la définition ci-haut.

Mesurer signifie, dans un entendement large, recueillir de l'information. C'est ici qu'il faut choisir les méthodes de cueillette de l'information. **Comment** allons-nous recueillir les informations dont nous avons besoin?

Évaluer signifie porter un jugement. Il va donc de soi qu'on doit savoir sur quoi portera ce jugement. C'est pourquoi il faut bien clarifier l'objet de l'évaluation. Nous allons évaluer **quoi**? Si l'évaluation consiste à comparer des informations à des critères pré-établis, il s'ensuit que ces critères doivent être décidés à l'avance. Définir les critères d'évaluation, c'est définir les aspects sur lesquels nous voulons porter un jugement.

Décider, agir, sont les buts de toute évaluation. On n'évalue jamais sans raison. C'est parce qu'on veut prendre des décisions et agir, qu'on va entreprendre une évaluation. On va évaluer parce que nous voulons éclairer une prise de décision, un plan de travail, une action quelconque. Il est donc essentiel de bien clarifier les motifs de cette entreprise. **Pourquoi** allons-nous évaluer?

Cette analyse de la logique des séquences du processus nous amènent, on l'aura remarqué dans ces

paragraphe, à voir émerger trois questions qui correspondent, avec une heureuse symétrie, aux trois temps de l'évaluation:

1. Pourquoi?
2. Quoi?
3. Comment?

C'est à ces trois questions qu'un devis d'évaluation doit répondre. Nous allons évaluer **pourquoi**? Nous allons évaluer **quoi**? Nous allons évaluer **comment**? L'expérience nous apprend, de plus, que tout travail d'évaluation se trouve facilité lorsque ces trois questions sont posées dans l'ordre, l'une après l'autre.

Bien souvent, lorsqu'on est appelé à évaluer quelque chose, nous sommes enclins à chercher à répondre à la question du **comment** un peu trop vite. Et cet empressement est porteur de confusion et, pire, de pratiques pas toujours logiques et valides. Il faut absolument clarifier d'abord les questions du **pourquoi** et du **quoi**. Ensuite, lorsqu'on aura bien clarifié l'objet sur lequel on veut porter un jugement de valeur, on pourra voir comment aller chercher l'information dont on a besoin. Pas avant.

En somme, dans tout processus d'évaluation, il nous faut être méthodique, voire discipliné. Il faut clarifier les questions du **pourquoi** et du **quoi** avant de poser la question du **comment**. Et, rendus là, pendant la construction et l'administration des outils de cueillette de données ainsi que pendant l'analyse des données, autant que pendant l'écriture du rapport d'évaluation, il nous faut revenir régulièrement sur le **pourquoi** et surtout sur le **quoi**, afin de ne pas perdre de vue les balises essentielles qui doivent guider notre jugement. Cette approche méthodique nous est inspirée des pratiques de l'évaluation des apprentissages car les enseignants, au moment de rédiger leurs examens ou dispositifs d'évaluation des apprentissages, doivent régulièrement revenir à leurs objectifs, dans leur plan de cours, afin de ne pas perdre de vue ce qui devait être appris et ce qui doit être évalué. Nous savons tous combien il est facile, dans l'enthousiasme ou sous la pression, de perdre de vue nos objectifs de départ et de mesurer « à côté de la plaque ». Ce danger nous guette ici aussi. Il en va de la validité des conclusions et des recommandations qui seront faites au terme du rapport d'évaluation. Nous pensons que les chargés de projet pourraient tirer profit de ce processus en trois temps, en analysant chacune des étapes de leur travail au moyen des trois questions suggérées.

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=8>

L'Assistant des collègues

Quoi et comment évaluer?

Date 2007/2/2 | Sujet : Méthodologie

Lorsque le personnel impliqué dans la réalisation de l'évaluation a convenu des éléments de la politique à évaluer, il est temps de les analyser, c'est à dire, de les décomposer en ses parties en vue de les rendre observables et mesurables. Ici débute donc l'exercice d'analyse conceptuelle (un exemple de tableau conceptuel est présenté à la suite du texte). Rappelons, encore une fois, que le temps et l'énergie que l'on consacre au travail d'analyse conceptuelle influencent fortement le nombre d'embûches ou de remises en question qui risquent de survenir en cours de route. Il est donc important de prendre le temps qu'il faut pour définir le plus clairement possible et de s'entendre sur chacune de ses composantes.

L'angle de départ

La première étape d'une analyse conceptuelle consiste à identifier l'angle sous lequel l'application de la PIEA sera analysée. Il peut s'agir de présenter chacun des éléments de la PIEA qui seront analysés, les objectifs poursuivis, les questions d'évaluations, etc.

Les critères Certains auteurs utilisent les termes « dimension » et « sous-dimension ».

Le travail d'analyse qui suivra devra permettre de définir les composantes de ces éléments Il pourrait s'agir d'un ensemble de mesures qui seront analysées de façon commune., que nous nommerons **critères**. Selon l'envergure de l'élément à évaluer, l'analyse pourra porter sur un seul ou plusieurs critères. À titre d'exemple, prenons celui du principe voulant assurer aux étudiants une évaluation transparente. Les critères permettant d'observer l'application de cette mesure pourraient être : le contenu du plan de cours, la distribution avant une évaluation sommative de la grille de correction et la communication par l'enseignant de commentaires justifiant le résultat de l'étudiant. Le concept de transparence, dans ce cas, se mesurera à partir de trois critères. Un autre élément à analyser pourrait être, par exemple, la transmission de note par l'enseignant. Nous pourrions convenir d'analyser cet élément uniquement sous l'angle du respect du délai de transmission. Un seul critère sera nécessaire pour parvenir à notre fin.

Cependant, même si dans plusieurs cas, les critères d'un élément sont cités nommément dans la PIEA, ils sont sous-entendus dans d'autres cas. Il sera donc nécessaire de les rendre explicites. Cela pourrait être le cas, entre autre, de l'exercice des responsabilités des différents intervenants. Les PIEA des collègues y présentent, pour la plupart, les activités que chacun doit réaliser. Le travail d'analyse conceptuelle orientera ainsi l'angle sous lequel l'élément sera analysé. Il pourrait s'agir, par exemple de la description et l'appréciation du processus mis en place formellement, et celui appliqué de façon informelle.

Les sous-critères

Ceci fait, l'étape suivante consistera à déterminer les signes par lesquels les critères identifiés deviendront observables et/ou mesurables. Dans certains cas, la progression de notre analyse conceptuelle, n'aura pas encore permis de circonscrire ces signes. Il sera alors nécessaire d'y insérer une autre étape, à savoir, l'identification de **sous-critères** qui apportera un niveau de précision supplémentaire.

Les indicateurs

Les signes, observables et/ou mesurables, constituent les **indicateurs** de ces critères. Cette fois-ci encore, certains critères ne nécessiteront qu'un seul indicateur pour être observés ou mesurés tandis que pour d'autres, il sera nécessaire d'en identifier plusieurs. La principale question à se poser à ce stade concerne la nature des données à recueillir; sont-elles de nature factuelle ou perceptuelle? De façon générale, les données factuelles font appel à des indicateurs de type descriptif dont, par exemple, le nombre de réunions tenues, les sujets inscrits à l'ordre du jour d'une rencontre, la note moyenne des étudiants à tel ou tel cours, la description d'un processus ou les modalités utilisées, la fréquence d'un événement, etc. Lorsqu'il s'agit de données perceptuelles à recueillir, les indicateurs feront plutôt appel à des opinions ou à un niveau d'appréciation. On recueillera donc des données portant sur le degré d'accord, le niveau d'adhésion, les émotions suscitées, la vision d'un processus, etc.

Un avant-goût des instruments de collecte à utiliser et des analyses à effectuer
Arrivé à ce stade de l'analyse conceptuelle, vous devinerez que nous sommes tout proches de l'élaboration des outils de mesure et avons une idée assez claire de la nature des informations à collecter. De plus, cette analyse permettra non seulement de planifier les activités de collectes, mais sera également un guide efficace pour en réaliser les analyses. Il ne s'agira, en fait, que de faire le chemin inverse pour se rappeler du lien qui unissait chaque indicateur au critère sur lequel nous désirions porter un jugement.

Un exemple de tableau conceptuel

Afin d'illustrer les propos tenus, reprenons les exemples cités plus haut.

Voir le tableau conceptuel en fichier joint à ce texte.

Cet article provient de L'Assistant des collègues
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=7>

L'Assistant des collèges

La taille de l'échantillon

Date 2007/2/2 | Sujet : Méthodologie

Maurice Anger présente dans son ouvrage Anger, Maurice (2005) *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal, Éditions CEC, p.111 les conclusions des travaux de plusieurs statisticiens, lesquels ont proposé des balises quant à la taille d'un échantillon probabiliste et ce, compte tenu de l'effectif de la population étudiée.

Voici ces balises :

« Avec un effectif de moins de 100 éléments, il vaut mieux se renseigner auprès de chacun ou auprès de 50% d'entre eux au moins ».

« Avec un effectif de quelques centaines à quelques milliers d'éléments, il est préférable de prendre une centaine d'éléments pour chaque strate constituée et, plus globalement, d'avoir 10% de la population quand elle est composée de quelques milliers d'éléments ».

« Avec un effectif de une ou quelques dizaines de milliers d'éléments, il n'y a pas lieu d'ajouter beaucoup de cas puisque 1% de la population est suffisant ».

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=6>

L'Assistant des collègues

L'élaboration d'un devis d'évaluation

Date 2007/2/5 | Sujet : Méthodologie

Le devis d'évaluation est, en quelque sorte, la feuille de route de l'ensemble des activités qui devront être menées dans le cadre d'une évaluation. Il présente donc les éléments que le collègue a choisi d'évaluer, le type de données à collecter, les instruments de mesure requis ou les informations à recueillir et finalement les sources de données disponibles ou à prévoir.

Élaborer un devis d'évaluation, c'est d'abord se questionner sur les besoins et les attentes de l'organisation au regard des informations à recueillir et ce, en vue de porter un jugement critique sur une intervention, un programme ou, dans le cas qui nous concerne, sur l'application d'une politique. La première étape, en est donc une de réflexion et de choix. Il s'agit de convenir avec les membres concernés par l'évaluation des apprentissages, des éléments de la politique à évaluer. Les choix pourront être guidés par :

- l'utilité du processus
- le réalisme de la démarche
- la mise en valeur ou l'amélioration des pratiques du collègue

Cette première étape de planification de l'évaluation est de loin la plus importante mais aussi la plus confrontante puisqu'elle doit faire l'objet de nombreux choix. Il serait irréaliste de vouloir mesurer en profondeur l'ensemble des principes que présente une politique et particulièrement dans le cas où ceux-ci ne sont pas nécessairement associés à des mesures concrètes. Par exemple, si une politique émet comme principe ou comme valeur de fournir un environnement stimulant à l'étudiant, mais n'y a pas associé de mesures clairement définies, il sera difficile d'en évaluer le niveau d'application. Toutefois, si la dite politique annonce aux étudiants l'assurance d'une évaluation transparente et précise plusieurs mesures dont devront tenir compte les enseignants, il sera plus aisé d'en mesurer le niveau d'application. Par ailleurs, si depuis la parution de la dernière politique, des mesures ont été délaissées parce que la situation a évolué ou que son application s'est démontrée peu pertinente, le choix de ne pas en évaluer son application pourrait s'avérer tout à fait justifié. Ceci dit, c'est lors de cette étape de travail que se préciseront les choix de l'organisation et se définiront les bases du contenu à évaluer.

Il est, de plus, essentiel de prendre les moyens nécessaires pour s'assurer que les critères d'évaluation choisis reflètent le meilleur consensus possible auprès des intervenants concernés, ce qui assure, en fin de parcours, une plus grande participation aux différentes collectes de données à effectuer et une meilleure adhésion aux améliorations proposées.

Ceci dit, sans vouloir en établir une norme, un devis d'évaluation devrait contenir, autant que possible, les rubriques suivantes :

- Bref rappel du contexte de l'évaluation
- Les éléments de la PIEA à évaluer (ou les objectifs, ou les enjeux, selon le cas)
- Les critères d'évaluation
- La méthodologie prévue (incluant l'analyse conceptuelle) À ce sujet, nous vous conseillons de lire le texte qui s'intitule « Quoi et comment évaluer? »)
- L'échéancier de réalisation

Cet article provient de L'Assistant des collèges
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=5>

Le concept de démonstration raisonnable

Date 2007/2/6 | Sujet : Méthodologie

La CEEC accepte l'idée qu'une « démonstration raisonnable » de l'efficacité des PIEA est suffisante, par opposition à une démonstration scientifique, hors de tout doute. Certains se questionnent sur la portée de ce concept et pourraient se préoccuper de ce que la CEEC partage avec eux une compréhension commune, au moment de l'évaluation des rapports qui lui seront envoyés. Selon le dictionnaire Robert, le concept de démonstration s'associe à « montrer » ou « expliquer ». Il implique que la personne qui fait la démonstration le fait de façon telle que le lecteur est capable d'interpréter correctement le sens de ce qui est démontré.

On trouve un éclairage intéressant lorsqu'on consulte la Taxonomie des objectifs pédagogiques de Benjamin Bloom Benjamin S. Bloom et al. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1. Domaine cognitif. Traduit par Marcel Lavallée. Les presses de l'université du Québec. Montréal. 1975. page 104. On y constate que la démonstration est située au niveau « compréhension » de la hiérarchie des niveaux d'habiletés cognitives, plus précisément au niveau « interprétation ». La démonstration implique de distinguer des relations, d'établir et de différencier des faits, de montrer la pertinence, d'expliquer des relations, les méthodes et théories s'il y a lieu, d'établir des conclusions. Selon Bloom, la démonstration sera réussie si l'on peut interpréter correctement ce qui est communiqué.

Quant à l'adjectif « raisonnable », on sait qu'il est utilisé et reconnu dans divers milieux pour qualifier un processus qui mène à des décisions adéquates. On s'en sert notamment dans le monde juridique pour qualifier un doute (« le doute raisonnable »), dans le monde policier pour qualifier l'usage de la force (« la force raisonnable »), dans le monde médical pour qualifier un niveau d'intervention (« l'intervention raisonnable »). Divers dictionnaires s'entendent pour dire que cet adjectif est synonyme de sensé, acceptable, judicieux. On parlera d'une conduite raisonnable ou d'une décision raisonnable si elle est judicieuse ou sage, si elle résulte d'un « bon jugement ».

Dans ces cas, la signification reconnue de cet adjectif implique que, dans les circonstances ou contraintes présentes, la personne applique son jugement de façon à agir de façon crédible et acceptable. Un agissement sera crédible si une autre personne ayant des compétences équivalentes peut dire qu'elle aurait fait à peu près la même chose dans des circonstances semblables, avec des contraintes de temps, des ressources et des orientations similaires.

Dans le projet d'évaluation de l'application des PIEA, la CEEC nous demande de faire une démonstration raisonnable de l'efficacité des PIEA, plus qualitative que quantitative. Cette démonstration sera « raisonnable » si elle est satisfaisante pour l'esprit. Elle résultera d'une démarche réaliste, économique, suffisante et satisfaisante. Elle sera crédible si elle est basée sur des faits établis et des analyses pertinentes, si ses conclusions sont manifestement fiables et fondées sur un jugement professionnel. La démonstration sera qualifiée de raisonnable par la communauté concernée, non pas

si elle fait l'objet d'unanimité mais si elle résulte au moins de compromis et de consensus suffisants et de nature à soutenir les conclusions et le plan d'action qui en découlent.

Cet article provient de L'Assistant des collègues
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca>

L'adresse de cet article est :
<http://www.lassistantdescolleges.qc.ca/modules/news/article.php?storyid=4>